

Miss Jean Brodie and those of her kind: cattivi maestri nell'età dei totalitarismi

Simona Micali

1. Il 'carisma' dell'insegnante

Negli ultimi tempi stiamo assistendo a una benemerita operazione di rivalutazione e rilancio dell'importanza sociale dell'insegnamento scolastico, che alcuni decenni di imprenditorialismo avevano contribuito a svalutare pesantemente, in favore di altri valori maggiormente in sintonia con la cultura e l'ideologia dominanti (dal mito dell'«uomo che si è fatto da sé» e della «scuola della vita» alla burocratizzazione della didattica, sempre più dominata dal gergo pedagogista e dai descrittori di conoscenze, competenze, abilità; dalla polemica strumentale contro i «fannulloni» della pubblica amministrazione alla retorica sulla crisi, e sull'urgenza di destinare tutte le risorse al rilancio dell'economia). Importanti voci si sono levate in difesa del corpo insegnante e in supporto alle sue rivendicazioni; si sta cercando anche, con un'operazione più sottile e complessa, di arginare la crescente perdita di prestigio sociale della figura del docente, la sua trasformazione in funzionario deputato alla distribuzione di saperi e competenze, e se possibile di invertire le rotte e riportare l'attenzione sull'importanza della scuola e degli insegnanti nella formazione dei futuri uomini e cittadini della nazione. In questa operazione meritoria, e tuttavia assai ardua, ha avuto un ruolo importante un volume di Massimo Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, nel quale l'autore ha speso generosamente una parte della sua popolarità mediatica per demistificare la figura del

docente-funzionario e rilanciare la figura dell'insegnante carismatico, che apre mondi e ti cambia la vita:

Sono i maestri che non scordiamo, quelli che hanno lasciato un'impronta indelebile dentro di noi. È l'etimo del verbo insegnare: lasciare un'impronta, un segno, nell'allievo. Non li scordiamo non solo per quello che ci hanno insegnato, per il contenuto dei loro enunciati, ma innanzitutto per *come* ce lo hanno insegnato, per l'enigma irrisolvibile della loro enunciazione, per la loro forza carismatica e misteriosa. (Recalcati 2014: 104)

È appunto il *carisma* dell'insegnante il nucleo propulsore del discorso di Recalcati: il carisma del maestro è la vera sorgente del potere benefico che egli esercita sullo studente, lo strumento perché l'apprendimento si trasformi in un oggetto del desiderio, e la relazione didattica in un rapporto coinvolgente, dalle evidenti implicazioni erotiche. Un carisma che è connesso strettamente allo «stile» dell'insegnante, e che passa principalmente attraverso la voce che veicola il discorso didattico. Se l'insegnante è sprovvisto di questo carisma (oppure ostacolato a esercitarlo, come accade sempre più nella 'buona scuola' dei nostri tempi), l'insegnamento si configura necessariamente come una trasmissione sterile di informazioni e competenze, e di accertamento della loro acquisizione.

Tuttavia, questa relazione necessaria tra insegnamento e retorica richiede un approfondimento: la parola che seduce, che sa persuadere e trascinare l'ascoltatore, è una parola potenzialmente pericolosa, come abbiamo imparato dolorosamente nel corso del Novecento. Recalcati lo sa bene; per questo introduce un'importante distinzione tra il discorso che accoglie altri discorsi, che apre nuovi mondi, e quello che al contrario imprigiona l'ascoltatore in un mondo unico, monologico:

Certo, la voce nel suo esercizio non può non rivelare un potere seduttivo di cui il Novecento ha conosciuto gli effetti più nefasti nella stagione storica dei totalitarismi. Conosciamo la voce ruvida ed esaltata di Hitler che parla alla radio o quella del Duce che

arringa le folle dal pulpito di piazza Venezia a Roma. Anche in questo caso la voce si dà come luogo di un magnetismo che può trascinare via. Ma queste voci – le voci che spingono alla distruzione, alla guerra e all’odio – non sanno affatto aprire mondi. Sanno convocare la massa per identificarla all’Uno di un solo mondo. Promettono mondi senza dare testimonianza credibile di cosa significhi aprire mondi.

La voce che sa aprire mondi è, invece, quella che sceglie la via della parola e della sua Legge che è la Legge della traduzione che esclude la possibilità dell’esistenza di un solo popolo, di una sola lingua, di una sola identità, di una sola razza, di un solo mondo. Per questa ragione la voce del maestro protegge sempre il particolare dal fanatismo dell’universale [...]. I bravi insegnanti non esaltano la virtù carismatica della loro voce per concentrare il transfert sul culto della loro persona, ma per aprire mondi. (*Ibid.*: 106-7)

La distinzione è cruciale, eppure sottile: distinguere tra una seduzione ‘buona’ e una ‘cattiva’ è già di per sé un’operazione difficile, ma lo è ancora di più in un setting fortemente sbilanciato come quello della classe scolastica, in cui per definizione l’insegnante occupa una posizione di superiorità nei confronti del gruppo dei suoi studenti; questi ultimi, per parte loro, non sono provvisti in partenza della consapevolezza critica necessaria per giudicare la qualità della retorica di cui sono destinatari, giacché è proprio l’insegnamento che dovrebbe stimolarli a svilupparne una. Una pratica didattica efficace, insomma, si configura come un circolo virtuoso nel caso del buon insegnante, un circolo vizioso nel caso del cosiddetto ‘cattivo maestro’.

Mi pare che questo paradosso meriti qualche riflessione ulteriore, soprattutto nell’ottica di un’indagine sui rapporti tra insegnamento, politica e immaginario letterario. Come contributo a questa riflessione, ho scelto di concentrarmi su un caso limite, quello dell’insegnante che mette in atto una consapevole strategia di manipolazione psicologica dei propri studenti per imporre loro una visione totalitaria, o comunque coerente con una ideologia di tipo fascista. Affronterò la questione per mezzo di tre testi-campione ambientati nel periodo che

ha preceduto o accompagnato l'affermazione dei regimi totalitari del Novecento, i quali ci offrono tre eloquenti varianti di questa particolare figura di 'cattivo maestro', ciascuna inquadrata in un diverso contesto politico e dunque in relazione a una diversa fisionomia dell'ideologia totalitaria professata¹.

L'interesse di un'indagine di questo tipo va forse al di là del suo valore di ricostruzione retrospettiva, nel senso che una riflessione sul rapporto tra insegnamento scolastico e pensiero totalitario può avere una sua rilevanza anche nel contesto contemporaneo. Infatti, pensatori e studiosi della contemporaneità ci hanno mostrato in maniera convincente come le logiche di potere che governano le cosiddette 'democrazie occidentali' siano strettamente imparentate con molti dei meccanismi in opera nei regimi totalitari, sebbene rielaborati in una versione più 'soft', e imposti mediante il consenso anziché la coercizione: «Il totalitarismo è soft quando non ha bisogno della coercizione e della repressione per produrre assoggettamento, perché quest'ultimo è dato preliminarmente» (Galimberti 2007: 265). In questa opera di 'assoggettamento preliminare' al pensiero dominante, concorrono ormai numerosi fattori e strumenti – media, social network, musica, ecc. – ma non c'è dubbio che la scuola giochi ancora un ruolo fondamentale.

¹ Nel breve spazio di questo intervento non è ovviamente possibile affrontare un'analisi sia pure sommaria dell'educazione scolastica nei regimi totalitari. Sull'argomento, restano illuminanti molte osservazioni di Arendt 2009; per un primo inquadramento storico, cfr. Glenn 2011: 154-75 (la cui ampia bibliografia offre ulteriori direzioni di approfondimento su specifici periodi e regimi). Per analoghi motivi di concentrazione e coerenza del discorso, limiterò l'indagine ai soli insegnanti di scuola superiore: l'educazione nella scuola primaria ha infatti avuto una fenomenologia e una storia a sé in tutti i contesti nazionali che toccheremo, e soprattutto un ben diverso e specifico trattamento letterario.

2. Addestrati al martirio

Il primo romanzo di cui ci occupiamo è quello in cui il pervertimento dell'insegnamento in indottrinamento pernicioso è trattato in maniera più esplicita: mi riferisco a *Im Westen nichts Neues* (*Niente di nuovo sul fronte occidentale*, 1929) di Erich Maria Remarque. Il romanzo si ambienta nel corso della Prima guerra mondiale, dunque nel periodo che precede l'avvento dei regimi totalitari in Europa; tuttavia Remarque ci mostra in maniera assai efficace l'origine dell'irrazionalismo vitalista e della retorica fanatica che sostanzieranno l'ideologia nazista. Un'origine che viene collocata precisamente in seno all'istituzione scolastica, a sua volta emblematicamente rappresentata dal professor Kantorek: questo «strenger, kleiner Mann in grauem Schoßrock, mit einem Spitzmausgesicht»² (Remarque 2005: 44) esercita un autentico plagio sugli studenti della sua classe del *Gymnasium*, che persuade ad arruolarsi in massa, accompagnandoli lui stesso al Comando di presidio. Il narratore chiarisce bene che non si tratta di un caso isolato, e che «Es gab ja Tausende von Kantoreks, die alle überzeugt waren, auf eine für sie bequeme Weise das Beste zu tun»³ (*ibid.*: 45); proprio per questo la sua accusa è più amara: dopo averli indottrinati, i professori li mandano a morire da soli e se ne stanno al sicuro delle loro case comode. Ma proprio questo incontro improvviso con la violenza, la morte, l'orrore della guerra assume i caratteri di un'epifania, che libera una volta per tutte i figli dalla soggezione alla retorica dei padri:

Während sie noch schrieben und redeten, sahen wir Lazarette und Sterbende;—während sie den Dienst am Staate als das Größte bezeichneten, wußten wir bereits, daß die Todesangst starker ist

² «ometto severo, vestito di grigio, con un muso da topo» (Remarque 1989: 10).

³ «Di Kantorek ve n'erano migliaia, convinti tutti di far per il meglio nel modo ad essi più comodo» (*ibid.*: 11-12). Sul contesto storico-sociale verso il quale si indirizza l'accusa di Remarque, cfr. Firda 1993.

[...]. Und wir sahen, daß nichts von ihrer Welt übrigblieb. Wir waren plötzlich auf furchtbare Weise allein;—und wir mußten allein damit fertig werden⁴. (*Ibid.*: 45)

L'idealismo astratto e fanatico ha trasformato la generazione dei padri e dei maestri negli assassini di coloro che avrebbero dovuto aiutare a diventare uomini; paradossalmente, però, sarà la guerra stessa a assolvere il compito di maturarli, educarli, insegnare loro la verità – quella della morte, dell'amicizia, dei piccoli piaceri della vita, della gioia di essere vivi⁵. In questa prospettiva, un episodio decisivo è quello in cui proprio Kantorek, richiamato lui stesso alle armi due anni più tardi, si ritrova da recluta a dover effettuare l'addestramento sotto uno dei suoi vecchi allievi, Mittelstaedt, il quale invece è ormai un veterano: approfittando di questo rovesciamento di ruoli, il giovane istruttore non esita a vendicarsi, e di gusto, ma lo fa significativamente utilizzando i medesimi sistemi (la crudeltà mascherata da sollecitudine e affetto) e soprattutto la medesima retorica del suo vecchio professore:

Mittelstaedt ermuntert ihn, indem er den Landsturmmann Kantorek mit Zitaten des Oberlehrers Kantorek tröstet. "Landsturm mann Kantorek, wir haben das Glück, in einer großen Zeit zu leben, da müssen wir alle uns zusammenreißen und auch einmal das Bittere überwinden."

⁴ «Mentre essi continuavano a scrivere e a parlare, noi vedevamo gli ospedali e i moribondi; mentre essi esaltavano la grandezza del servire lo Stato, noi sapevamo già che il terrore della morte è più forte [...]. E vedevamo che del loro mondo non sopravviveva più nulla. Improvvisamente, spaventevolmente, ci sentimmo soli, e da soli dovevamo sbrigarcia» (*ibid.*: 12).

⁵ Una lettura in parte diversa (cfr. per esempio Norris 2000: 78-98) interpreta il romanzo non come rovesciamento bensì come svuotamento del modello del Bildungsroman: in questa prospettiva, *Im Westen nichts Neues* non è il romanzo dell'esperienza della guerra, ma del trauma della guerra, che annienta valori e principi di autorità, lasciando i giovani eroi in un vuoto morale e esistenziale.

Kantorek spuckt ein schmutziges Stück Holz aus, das ihm zwischen die Zähne gekommen ist, und schwitzt.

Mittelstaedt beugt sich nieder, beschwörend eindringlich: "Und über Kleinigkeiten niemals das große Erlebnis vergessen, Landsturmmann Kantorek!"⁶ (*Ibid.*: 149)

I termini del rapporto maestro-allievo sono stati completamente rovesciati; ma questo rovesciamento assume il carattere di uno svelamento, una demistificazione che rompe l'incanto dell'autorità prodotto dalla retorica e dal falso sapere – come riflette il protagonista Hans, di fronte all'umiliazione del vecchio professore:

Es ist noch kaum zwei Jahre her;—und jetzt steht hier der Landsturmmann Kantorek, jäh entzaubert, mit krummen Knien und Armen wie Topfhenkeln, mit schlechtem Knopfputz und in lächerlicher Haltung, ein unmöglicher Soldat. Ich kann ihn mir nicht mehr zusammenreimen mit dem drohenden Bilde auf dem Katheder, und ich möchte wirklich gern mal wissen, was ich machen werde, wenn dieser Jammerpelz mich alten Soldaten jemals wieder fragen darf: "Bäumer, nennen Sie das Imparfait von aller—" ⁷ (*Ibid.*: 148)

⁶ «Mittelstaedt lo rincuora, prodigando al soldato Kantorek le citazioni del professor Kantorek: "Soldato Kantorek, abbiamo la fortuna di vivere in un'età grande: dobbiamo fare appello a tutta la nostra energia e superare di buon animo anche qualche amarezza". / Kantorek sputa un pezzetto di legno sporco che gli è penetrato fra i denti, e suda; Mittelstaedt, chino sopra di lui, rincara con insistenza: "E non dimenticare mai, per qualche piccolezza, il grande evento storico, soldato Kantorek"» (*ibid.*: 139).

⁷ «Non sono passati due anni... ed ecco qua, rotto l'incanto, il milite territoriale Kantorek, con le ginocchia storte e due braccia ad ansa, coi bottoni sporchi e un portamento ridicolo, un soldato impossibile. Non riesco a metter d'accordo questo figuro col personaggio in cattedra, dallo sguardo severo, e vorrei un po' sapere che cosa risponderai, se questo disgraziato tornasse un giorno a interrogare me, un vecchio soldato: "Baumer, mi dica l'imperfetto del verbo *aller*."» (*Ibid.*: 137-38)

Sul piano storico, il ritratto di Kantorek e dei suoi colleghi insegnanti ci aiuta a chiarire un apparente paradosso del futuro rapporto tra regime nazional-socialista e istituzione scolastica in Germania. Com'è noto, Hitler manifesterà sempre un aperto disprezzo sia per la scuola sia per gli insegnanti, il cui mestiere considera adatto solo per donne e incompetenti – ricordo una delle formulazioni più efficaci e più celebri della sua visione pedagogica:

Non voglio un'educazione intellettuale. Il sapere mi rovina la gioventù. Al più la lascio imparare quello per cui si sente portata seguendo il gioco dei suoi istinti. (Hofer 1964: 36⁸)

Queste e affermazioni simili non suonano però del tutto rivoluzionarie, giacché ripropongono alcuni principi della cosiddetta *Reformpädagogik* di Hermann Lietz, Edith and Paul Geheeb, che si è gradualmente affermata nella cultura tedesca nel corso del quarantennio precedente: l'anti-intellettualismo e l'enfasi sul 'cuore', l'individualismo, la profonda svalutazione del sapere accademico a vantaggio dell'acquisizione pratica di competenze e dell'«imparare facendo». Inoltre, a dispetto di questo apparente declassamento del corpo insegnante, i dati ci mostrano come esso aderì entusiasticamente all'ideale nazista (ad esclusione ovviamente dei circa 3.000 insegnanti ebrei licenziati immediatamente dopo l'insediamento di Hitler al potere): entro il 1934, 230.000 insegnanti si erano iscritti all'organizzazione dei docenti nazisti, arrivando così a rappresentare un quarto del totale degli iscritti al partito⁹. In parte, questa massiccia adesione al nuovo regime è anche il frutto del declino di status e del consistente peggioramento della condizione lavorativa degli insegnanti sotto la Repubblica di Weimar; e tuttavia è impossibile non leggervi

⁸ Il brano è tratto da un libro-intervista di Hermann Rauschning, *Gespräche mit Hitler*, 1940).

⁹ Per queste informazioni cfr. Glenn 2011: 154-75; per approfondimenti sull'educazione scolastica sotto il regime nazista cfr. Bandini – Pizzolini 1981 e Beccaria – Rolfi 1997: 15-24.

anche il segno di un'affinità di visione culturale e politica: il corpo insegnante tedesco dei primi decenni del Novecento accoglie gradualmente i principi dell'irrazionalismo vitalista e del nazionalismo, rielaborandoli retoricamente e operativamente nella propria pratica didattica, e creando così un terreno estremamente fertile per la diffusione dell'ideologia nazional-socialista. Quegli stessi tratti che ritroviamo efficacemente riassunti dal Kantorek di Remarque ritorneranno così in tanti suoi colleghi che nelle aule tedesche degli anni Trenta si dedicheranno attivamente all'indottrinamento dei futuri cittadini e soldati nazisti: basterà accennare al rapido ritratto del nuovo professore di storia, Herr Pompetzki, che a nel settembre del 1932 arriva nella classe ginnasiale di *Reunion* (*L'amico ritrovato*, 1971) di Fred Uhlman, e con i suoi discorsi sulla supremazia razziale ariana turberà le coscienze già inquiete dei ragazzini, spingendoli a emarginare e poi attaccare apertamente il giovane protagonista ebreo.

3. Condannati all'innocenza

Illustrare i pericoli del carisma dei cattivi maestri in relazione alla Germania del primo Novecento è operazione piuttosto agevole e per certi versi scontata. Vediamo allora se il discorso può essere esteso anche a un contesto politico-sociale estraneo ai regimi totalitari (almeno a quest'altezza), ma che ne subisce l'influsso nella propria vita politica, sociale e culturale. È il caso della Polonia dei tardi anni Trenta, che non ha ancora subito l'invasione nazista, e tuttavia è percorsa da turbolenze politico-sociali e correnti nazionaliste e antisemite: è appunto qui che si ambienta *Ferdydurke* (1937) di Witold Gombrowicz, geniale parodia surrealista e caricaturale del romanzo di formazione. Il suo protagonista infatti è tutt'altro che un giovinetto: scrittore trentenne, viene reclutato dal suo vecchio professore Pimko, che disapprova fortemente la sua condizione di intellettuale perdigiorno, e con la propria abilità retorica e persuasiva riuscirà a farlo tornare ragazzo e a riportarlo a scuola per sottoporsi a una drastica rieducazione. La scuola di cui si parla, capiremo subito, è un'istituzione deputata a azzerare qualsiasi potenziale di

individualismo e di pensiero critico, a produrre dei cittadini ottusi, obbedienti, buoni solo a ripetere a pappagallos la nozionistica sterile che viene loro impartita o la rievocazione delle 'glorie nazionali'. È questo il cuore dell'ambiziosa operazione di «puerificazione», come la definisce Pimko, ossia del ritorno forzato a una condizione di immaturità, che deve contraddistinguere il bravo cittadino; in questa operazione, la vera azione educativa verrà esercitata dai pedagoghi illuminati come Pimko, mentre la maggior parte del corpo docente sarà bene che sia composta di grigi burocrati, privi di personalità e di qualsiasi *appeal*: ecco infatti come il preside Piorkowski illustra il suo selezionatissimo «corpo insegnante»:

«Non per vantarmi,» disse il preside con orgoglio, «ma il nostro è un corpo selezionato con cura, quanto di più spiacevole e scostante offra il mercato. Non un solo corpo simpatico, tutti corpi pedagogici, come può ben vedere [...]. Non ce n'è uno che abbia un'idea sua. Se proprio a qualcuno dovesse venirgliene una, ci penserei io a far sloggiare o l'idea o l'ideatore. Sono nullità innocue, insegnano solo quel che c'è nei programmi scolastici! No, nessun pericolo che gli venga un'idea originale.»

«Santo culetto,» disse Pimko, «vedo che lascio il mio Gingio in buone mani. Sa, non c'è nulla di peggio di un insegnante simpatico, specie poi se è provvisto di opinioni personali. Solo un professore veramente odioso è capace di istillare negli allievi quella bella immaturità, quella simpatica inefficienza e inettitudine, quell'insipienza della vita tipica della gioventù, in modo che noi, veri pedagoghi per vocazione, possiamo farne il nostro campo d'azione. Solo con l'aiuto di un personale veramente adeguato possiamo riuscire a puerificare il mondo.» (Gombrwicz 2005: 44)

Nell'inquietante 'mondo alla rovescia' di *Ferdydurke* (in cui il rovesciamento è piuttosto un disvelamento di meccanismi reali in modalità farsesca) l'operazione ha un successo clamoroso: tutti i ragazzi, incluso lo stesso protagonista Gingio, vengono relegati in una condizione di immaturità totale, in cui le istituzioni e il potere possono

manovrarli a proprio piacimento – perfettamente ligi e obbedienti anche quando si illudono di ribellarsi a essi:

La verità era che quei pisquani, imprigionati nel collegio e avulsi dalla vita, erano e restavano innocenti. Sì, innocenti, a dispetto del fatto di non volerlo essere. Innocenti anche con una donna tra le braccia! Innocenti nella lotta e nelle risse. Innocenti quando recitavano poesie e innocenti quando giocavano al biliardo. Innocenti a tavola e innocenti a letto, innocenti quando agivano con innocenza. Braccati senza sosta dalla beata ingenuità perfino quando spargevano sangue, torturavano, violentavano o bestemmiavano, tutto al solo scopo di non incappare nell'innocenza! (*Ibid.*: 34)

Proprio quest'ultima osservazione del narratore ci offre un'agevole chiave di lettura per questa prima parte del romanzo (nel seguito ci verrà raccontata la fuga di Gingio da scuola, e le sue avventure in altri contesti sociali non meno grotteschi e assurdi): la scuola del preside Piorkowski è uno strumento formidabile per inculcare obbedienza e disciplina nei futuri cittadini dello stato totalitario; ma al tempo stesso è anche allegoria del potere totalitario stesso, che infantilizza e deresponsabilizza i propri cittadini¹⁰. Come gli allievi di Piorkowski, sedotti e resi docili, essi obbediscono al Padre-duce con sollievo, finalmente liberi del peso insostenibile della responsabilità individuale.

4. Plagiati al culto fanatico della personalità

Paradossalmente, il fascino del 'cattivo maestro' può risultare ancora più pericoloso quando si esercita al di fuori del contesto del

¹⁰ Su questa doppia funzione della «macchina pedagogica» in *Ferdydurke* (e per una più dettagliata analisi foucaltiana dei suoi meccanismi) cfr. Goddard 2010: «in *Ferdydurke* the pedagogical machine is both a specific assemblage and a more general model for the social operations of power and subjection» (43).

regime totalitario, e anzi all'interno di un sistema sociopolitico e di un'istituzione scolastica improntanti a principi opposti. Infatti in questo caso il carisma dell'insegnante è accresciuto anche dall'aura del ribelle, colui o colei che si oppone alle convenzioni e al pensiero dominante, che coltiva l'individualismo e il libero pensiero: proprio come tanti altri insegnanti libertari e trasgressivi che popolano il panorama del nostro immaginario letterario e soprattutto cinematografico – per citare due esemplari recenti, basti pensare al John Keating di *Dead Poets Society* (*L'attimo fuggente*, USA 1989) di Peter Weir o al William Franklin di *Song for a Raggy Boy* (*Angeli ribelli*, IRL 2003) di Aisling Walsh. La signorina Jean Brodie, l'eroina del celebrato *school novel* di Muriel Spark (*The Prime of Miss Jean Brodie* [*Gli anni fulgenti di Miss Brodie*], 1961) è per l'appunto un curioso ibrido delle due varianti, positiva e negativa, del professore ribelle: insegnante alla scuola femminile Marcia Blaine di Edimburgo negli anni Trenta, persegue gli ideali del femminismo, dell'individualismo, della preminenza dell'arte su tutti gli altri campi della cultura e del sapere – ecco la sua professione di etica dell'insegnamento:

«[...] The word 'education' comes from the root *e* from *ex*, out, and *duco*, I lead. It means a leading out. To me education is leading out of what is already there in the pupil's soul. To Miss Mackay it is putting in of something that is not there, and that is not what I call education, I call it intrusion, from the Latin root prefix *in* meaning in and the stem *trudo*, I thrust. [...]» (Spark 2009: 36)

In un ambiente ultraconservatore come quello della Marcia Blaine, non c'è da stupirsi che Jean Brodie sia osteggiata dai colleghi e ammirata dalle allieve come una 'progressista'; eppure, c'è qualcosa che stride sin da subito nel suo ritratto, caratterizzato da un evidente narcisismo e da una buona dose di fanatismo. Il racconto è condotto tutto dal punto di vista di un gruppo di ragazze, denominate «the Brodie set», che Miss Brodie predilige sopra le altre e alla cui

educazione prodiga tutte le proprie risorse¹¹. All'inizio della vicenda le ragazze sono al loro primo anno di scuola superiore; *cosa sia* dunque quel che non torna nel ritratto idealizzato dell'insegnante il lettore deve capirlo a fatica, dissipando la venerazione che il gruppo nutre nei confronti dell'insegnante e aggirando le sue stesse dichiarazioni. Proseguendo nella lettura, ci rendiamo così gradualmente conto che la vernice di anticonformismo nelle modalità dell'insegnamento in realtà maschera un'accurata operazione di plagio, attraverso la quale Miss Brodie si elegge impropriamente a demiurgo dei destini delle allieve (o addirittura a Dio calvinista, che stabilisce e amministra i destini dei suoi fedeli), e cerca di realizzare le proprie aspirazioni per interposta persona – arrivando persino a spingere la più sexy delle ragazze tra le braccia del professore di arte, di cui è innamorata. L'aspetto più inquietante del suo magistero è propriamente quello politico: all'ammirazione fanatica per la poesia romantica e le arti figurative del Rinascimento italiano, si affianca quella per i regimi fascisti; ogni estate Miss Brodie passa le vacanze in Italia, da dove riporta riproduzioni di tesori d'arte e foto delle camicie nere, che poi appende in classe e illustra entusiasticamente alle sue allieve. Il rapporto tra questo orientamento politico e la sua pratica didattica è intuito chiaramente da Sandy, la più intelligente del gruppo (nonché personaggio focale predominante nel racconto):

Sandy recalled Miss Brodie's admiration for Mussolini's marching troops, and the picture she had brought back from Italy showing the triumphant march of the black uniforms in Rome.

"These are the fascisti," said Miss Brodie, and spelt it out.
"What are these men, Rose?"

¹¹ Sarebbe necessario approfondire la differenza di genere nei diversi *setting* scolastici affrontati in questo intervento: infatti sia Remarque sia Gombrowicz ci raccontano delle classi maschili, mentre Jean Brodie è una donna insegnante di una scuola femminile; la distinzione è fondamentale, perché evidentemente l'adesione all'ideale totalitario assume un significato e delle implicazioni profondamente diverse. Per motivi di spazio, mi limiterò a rimandare a Keroes 1999: 33-52.

“The fascisti, Miss Brodie.”

They were dark as anything and all marching in the straightest of files, with their hands raised at the same angle, while Mussolini stood on a platform like a gym teacher or a Guides mistress and watched them. Mussolini had put an end to unemployment with his fascisti and there was no litter in the streets. It occurred to Sandy, there at the end of the Middle Meadow Walk, that the Brodie set was Miss Brodie's fascisti, not to the naked eye, marching along, but all knit together for her need and in another way, marching along. (*Ibid.*: 31)

L'insegnante autoritario come il dittatore¹²: entrambi grazie al proprio fascino e alla propria abilità retorica incantano le folle dei loro fedeli, ne manipolano le coscienze offrendo loro in cambio la sensazione di essere degli 'eletti', chiamati a partecipare a una sfera più nobile e magnanima dell'esistenza, rispetto alla massa anonima degli esseri comuni. Ritroviamo quindi quella curiosa associazione proposta da Recalcati – tra il potenziale seduttivo della parola che educa e quello della parola che plagia, tra il docente carismatico e il leader totalitario – dal quale abbiamo iniziato il nostro percorso: Miss Brodie è appunto l'incarnazione più forte di quei maestri dal 'carisma' cattivo, pericoloso, che disdegnano «il particolare» per il «fanatismo dell'universale», che «esaltano la virtù carismatica della loro voce per concentrare il transfert sul culto della loro persona» anziché «per aprire mondi»¹³ (Recalcati 2014: 106-107).

¹² Il parallelismo, a parere di Beth Dickson, è uno dei nuclei generatori del romanzo: «For Spark, education is a usefully limited arena in which to observe how the entities of power and knowledge manifest themselves within institutions and through personalities» (Dickson 2006: 210); si veda anche l'interessante analisi di Suh 2007, che mette in evidenza l'abilità di Spark nel mostrarci il versante 'seducente' del pensiero totalitario.

¹³ Michael Kats (2014), che ci offre un'analisi dettagliata degli elementi devianti o malsani nel magistero educativo di Miss Brodie, individua appunto nel narcisismo dell'insegnante la causa ultima della sua inaffidabilità (pedagogica e morale).

Il fascino della retorica autoritaria tuttavia può essere più forte della condanna, e il racconto, proprio come accade alle allieve del 'Brodie set', conserva sino all'ultimo una ambivalenza piuttosto disturbante nei confronti dell'insegnante¹⁴. Anche il triste epilogo che chiuderà il suo *prime* è rappresentato ambigualmente, al tempo stesso come un martirio e una giusta punizione, frutto di un meschino tradimento che è tuttavia anche un atto moralmente dovuto. Infatti, dopo il '33 l'entusiasmo di Miss Brodie per i nazisti supererà quello per i fascisti (Hitler è per lei «a prophet-figure like Thomas Carlyle, and more reliable than Mussolini», *ibid.*: 103); ma soprattutto, per la prima volta l'indottrinamento politico operato dall'insegnante acquisterà un carattere concreto: Miss Brodie ha infatti convinto una studentessa ad andare a combattere per i franchisti in Spagna, dove è morta in un incidente. Dopo averlo appreso dall'insegnante stessa (che ovviamente non pensa di aver nulla da rimproverarsi¹⁵), Sandy deciderà finalmente di denunciarla alla direttrice della scuola, ponendo di fatto fine al suo magistero. Sandy stessa, tuttavia, non riuscirà mai a sottrarsi davvero all'incanto prodotto dalla retorica della sua vecchia insegnante. Sebbene rifiuti di riconoscere nel proprio atto un 'tradimento'¹⁶, pure il finale del romanzo ci presenta l'ex-allieva sconfitta anch'essa, in fuga dal mondo e rinchiusa in un convento di clausura, ancora perseguitata dall'immagine di Miss Jean Brodie, dalla sua visione del mondo, dalla sua voce¹⁷.

¹⁴ Sui meccanismi di gestione della focalizzazione e sul loro effetto ai fini della comprensione e del giudizio morale del lettore, cfr. Dorenkamp 1980 e Brown 2006.

¹⁵ È significativo che Joyce Emily, la studentessa, avesse sempre manifestato la volontà di arruolarsi invece nelle Brigate internazionali; ma come spiega Miss Brody a Sandy, «I made her see sense» (133).

¹⁶ «If you did not betray us it is impossible that you could have been betrayed by us. The word betray does not apply» (*ibid.*: 135-136): così risponde a Miss Brodie, che si tormenta e la tormenta per sapere chi delle 'sue ragazze' l'abbia tradita.

¹⁷ Con il nome di Sister Helen, Sandy ha intanto pubblicato un libro di psicologia significativamente intitolato *The Transfiguration of the*

Dunque anche *The Prime of Miss Jean Brodie*, come gli altri due romanzi esaminati, mette in scena la sconfitta del cattivo maestro, la cui opera persuasiva viene infine vanificata dalla presa di consapevolezza del suo allievo-vittima: i superstiti della classe di Kantorek scoprono quasi subito che la guerra è ben altra cosa della gloriosa missione prospettata dal loro insegnante, e la loro visione della vita ne risulta completamente stravolta; Gingio riesce infine a recuperare un residuo di maturità, e si sottrae all'influenza perniciosa di Pimko fuggendo da scuola; Sandy comprende il pericolo insito nell'idealismo di Miss Brodie, e si risolve ad accettare il ruolo di Giuda per porre fine al suo magistero. Remarque, Gombrowicz, Spark, pur scrivendo da tre prospettive assai diverse, ci raccontano insomma tutti e tre la vittoria del libero arbitrio contro la coercizione intellettuale, della verità della vita su quella della scuola: per quanto sia una vittoria sempre amara, e giunta troppo tardi per salvare gli allievi.

5. Insegnanti e Fascismo in Italia: un rapido sondaggio

Giunti al termine del nostro triplice ritratto del docente pericoloso nell'era dei totalitarismi, è naturale chiedersi come ci siano stati raccontati gli insegnanti italiani in rapporto al regime fascista. Partiamo da due dati. Il primo, piuttosto ovvio: la maggior parte dei racconti che ci parlano di scuola, politica e società ambientati nel ventennio fascista sono ricostruzioni retrospettive, scritte a partire dalla caduta del regime; le eccezioni sono poche e hanno avuto ovviamente una vita contrastata (come *Il garofano rosso* di Vittorini¹⁸). Il

Commonplace, il quale le ha procurato un inaspettato successo e ha attirato presso il suo convento una grande quantità di ammiratori indesiderati. A chi le chiede quali siano state le maggiori influenze nella sua formazione, non può che rispondere «There was a Miss Jean Brodie in her prime» (137).

¹⁸ Come si sa, il romanzo di Vittorini inizia a uscire a puntate su «Solaria» nel 1933, per poi interrompersi più volte a causa dei continui

secondo dato è invece piuttosto sorprendente: almeno a una prima indagine, non emerge nessun ritratto – né contemporaneo, né retrospettivo – di insegnante dal carisma pericoloso e nocivo. E su questo aspetto vale forse la pena di soffermarsi brevemente.

Nella sua storia raccontata dell'insegnante nella narrativa italiana, Gianluca Schiavo (2013: 59-88) ci presenta una rassegna piuttosto ampia dei maestri e professori nelle scuole fasciste, organizzata intorno a quattro tipi principali: riprenderò qui la sua tipologia, riadattandola e integrando o modificando qualcuna delle attribuzioni. La prima è quella dei sostenitori del regime: li chiameremo 'i professori in camicia nera', e le loro raffigurazioni sono ovviamente tutte retrospettive. Ce li ha raccontati con impietoso sarcasmo Paolo Volponi nel *Lanciatore di Giavellotto* (1981), con ironia Marcella Olschki in *Terza liceo 1939* (1954)¹⁹. Fascisti convinti, persino fanatici, oppure solo per convenienza; possono essere figure grottesche, odiose, comiche, ma mai davvero pericolose: la loro retorica autoritaria o ispirata suscita semmai il riso degli studenti²⁰.

Dal lato opposto, la categoria di insegnanti che vorrei ribattezzare come 'i piccoli maestri': sono gli oppositori più o meno silenziosi del regime, quelli che non rinunciano a difendere i valori del pensiero critico e della libertà intellettuale: qualcuno di loro condurrà una quieta ma tenace resistenza all'interno delle mura scolastiche – come il professor Corradi in *Primavera di bellezza* (1959) di Fenoglio – mentre altri manifesteranno apertamente il proprio dissenso – come la Clelia Trotti di Giorgio Bassani o il Fausto di Carlo Cassola²¹.

interventi della censura (verrà pubblicato in versione completa e definitiva solo nel 1948).

¹⁹ Un'immagine fuggevole ma di grande forza narrativa è quella della maestra fascista 'punita' in *Una questione privata* di Beppe Fenoglio (1963).

²⁰ Come scrive infatti Pietro Calamandrei nell'introduzione a *Terza liceo 1939*: «Dopo vent'anni di caserma fascista i ragazzi italiani sapevano ancora ridere dei loro gaglioffi caporali: in quel riso c'era già il preannuncio della Resistenza» (Olschki 1993: 18).

²¹ *Gli ultimi anni di Clelia Trotti* (1956); *Fausto e Anna* (1952).

Tra i sostenitori e gli oppositori, si distende l'ampia categoria degli 'insegnanti ignavi': estranei alla fede fascista, ma privi del coraggio necessario per un aperto dissenso, si rinchiudono in un esercizio nozionistico del proprio mestiere, svincolando il proprio magistero didattico da qualsiasi implicazione con la storia e la società. È la scuola che si ritrae dal mondo, si racchiude in una sfera astratta e sterile, 'scolastica' nel senso deteriore del termine; fatte le dovute distinzioni, questi insegnanti ci ricordano i «corpi pedagogici» di *Ferdydurke*. Già obiettivo polemico delle invettive futuriste, sono questi i 'professori' aridi e inutili ritratti da Vittorini nel già menzionato *Garofano rosso*²²; con qualche benevolenza in più, li ricorderà Luigi Meneghello nei *Fiori italiani* (1976):

Si soffriva semmai per la mancanza di idee e di convinzioni, non già per il tentativo di indottrinarci. I pochi che ci si provavano facevano ridere, mentre la mancanza di idee non era ridicola, era tragica [...]. "Idee importanti oggi non ce n'è" diceva tacitamente l'insegnamento dei migliori, Dal Piaz, Marin; si poteva solo insegnare cosucce, cos'è un *hysteron-proteron*, la struttura delle graminacee. (Meneghello 1992: 89)

Insegnanti ma non certo 'maestri', il loro magistero non costituisce un pericolo per gli alunni: tranne, ovviamente, quello di privarli di ciò che la scuola dovrebbe davvero essere – un'istituzione che non istruisce bensì educa, che non riempie le teste di nozioni ma le aiuta a maturare, a pensare autonomamente. Per certi versi, nei racconti della scuola fascista l'insegnante ignavo è giudicato più severamente di quello connivente col regime, poiché almeno quest'ultimo si offre spontaneamente al giudizio e al possibile rifiuto dei suoi allievi.

Ultima categoria è quella che definirò con l'appellativo di 'insegnanti in collina', e che potremmo considerare come una variante problematica dell'insegnante ignavo. La definizione rimanda ovviamente al Corrado della *Casa in collina* (1949) di Pavese: è

²² Ma anche da Alberto Moravia nella *Disubbidienza* (1948).

l'insegnante disadattato, che ha perso o non ha mai avuto la passione dell'insegnamento, che non trova più il suo posto nel mondo, che ha una consapevolezza politica ma è del tutto incapace di tradurla in azione, tanto in classe quanto nella vita. Per certi aspetti possiamo leggerci una involuzione dell'intellettuale in crisi del romanzo modernista: Corrado in fondo è un Rubè che è sopravvissuto e finito a fare l'insegnante. Di questa figura abbiamo anche ritratti più generosi, in cui il ritirarsi dalla vita – e dalla scuola – è presentato come una forma-limite di resistenza – si pensi ad esempio al professor Ermanno del *Giardino dei Finzi-Contini* (1962) di Bassani.

Come si vede anche da un sondaggio così sommario, non mancano certo i ritratti di insegnanti sotto il fascismo, ma nessuno di loro pare dotato di quel carisma pericoloso di cui ho cercato di delineare i tratti letterari in questo intervento. Con un facile gioco di parole, possiamo dire che le aule scolastiche fasciste o pre-fasciste della letteratura italiana annoverano parecchi esemplari di cattivi insegnanti, ma nessun vero 'cattivo maestro': un'assenza forse significativa, se consideriamo che il tema dei pericoli della retorica e dell'influenza pericolosa ha invece nel Novecento una discreta importanza tanto nella letteratura quanto nella riflessione critica in Italia – un paese che, prima ancora dell'eloquio infuocato di Mussolini, ha conosciuto l'oratoria futurista e quella dannunziana.

Il fatto che questo tema rimanga fuori dalle aule scolastiche, che sono uno spazio ovvio per illustrarne i meccanismi, può forse essere spiegato dalla situazione della scuola e la condizione degli insegnanti prima e durante il fascismo. Prima dell'avvento del regime la categoria degli insegnanti (specialmente i maestri elementari, ma in parte anche gli insegnanti delle superiori) versa in condizioni difficili, in qualche caso al limite della sopravvivenza – come ci testimoniano i tanti ritratti patetici che affollano la memorialistica o la letteratura pedagogica della Nuova Italia²³. La riforma Gentile (1923) per molti aspetti costituisce un ribaltamento della situazione: riabilita la classe insegnante e attribuisce alla scuola stessa una funzione sociale molto importante, a prezzo però

²³ Cfr. per esempio Bini 1981.

di una stretta irregimentazione. La rigida regolazione delle carriere, la standardizzazione dei programmi attraverso l'obbligo del 'manuale unico' (redatto da una commissione di stato), il controllo capillare affidato alle figure del «preside-Duce» e dell'ispettore ministeriale, l'imposizione del giuramento di fedeltà: sono alcune delle misure che puntano a garantire il controllo del corpo docente, limitandone al massimo gli ambiti di autonomia²⁴. In questo contesto, l'eventuale adesione al fascismo apparirà evidentemente un fatto scontato, istituzionale; così come il dissenso rispetto al regime non potrà che manifestarsi in forma passiva e silenziosa, o nella forma di un doloroso disagio esistenziale. Da un lato, dunque, l'istituzione scolastica è sin da subito trasformata in uno strumento del regime; dall'altro, l'insegnante viene privato in partenza di ogni autonomia didattica, dello spazio di manovra necessario all'esercizio concreto di un qualsiasi 'carisma' nei confronti dei suoi allievi.

²⁴ Per un primo approfondimento di queste informazioni cfr. Santoni Rugiu – Santamaita 2011: 89-102; cfr. anche D'Ambrosio 2001 (sulla scuola primaria) e Piscopo 2006 (sui programmi scolastici della scuola secondaria).

Bibliografia

- Arendt, Hannah, *Le origini del totalitarismo* (1951), Torino, Einaudi, 2009.
- Bandini, Bruno V. – Pizzolini, Mirella, *Scuola e pedagogia nella Germania nazista*, Torino, Loescher, 1981.
- Bini, Giorgio, "Romanzi e realtà di maestri e maestre", *Storia d'Italia – Annali 4: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, Ed. Corrado Vivanti, 1981: 1195-1224.
- Brown, Peter Robert, "There's Something about Mary": Narrative and Ethics in *The Prime of Miss Jean Brodie*", *Journal of Narrative Theory*, XXXVI. 2 (2006): 228-253.
- D'Ambrosio, Elena, *A scuola col duce. L'istruzione primaria nel ventennio fascista*, Como, Istituto di Storia Contemporanea, 2001.
- Dickson, Beth, "«Pathetic Reminders»? The Idea of Education in Modern Scottish Fiction", *Ethically Speaking: Voice and Values in Modern Scottish Writing*, Eds. James McGonigal – Kirsten Stirling, Amsterdam-New York, Rodopi, 2006.
- Dorenkamp, J.H., "Moral Vision in Muriel Spark's *The Prime of Miss Jean Brodie*", *Renascence*, XXXIII. 1 (1980): 3-9.
- Firda, Richard Arthur, *All Quiet on the Western Front: Literary Analysis and Cultural Context*, New York, Twayne, 1993.
- Galimberti, Fabio, "La macchina della rimozione", *Forme contemporanee del totalitarismo*, Ed. Massimo Recalcati, Torino, Bollati Boringhieri, 2007: 263-277.
- Glenn, Charles, *Contrasting Models of State and School: a Comparative Historical Study of Parental Choice and State Control*, New York-London, Continuum, 2011.
- Goddard, Michael, *Gombrowicz, Polish Modernism, and the Subversion of Form*, West Lafayette, Purdue University Press, 2010.
- Gombrowicz, Witold, *Ferdydurke* (1937), Milano, Feltrinelli, 2005.
- Hofer, Walther, *Il Nazionalsocialismo. Documenti 1933-1945*, Milano, Feltrinelli, 1964.

- Kats, Michael S., "The Role of Trustworthiness in Teaching: An Examination of *The Prime of Miss Jean Brodie*", *Studies in Philosophy and Education*, XXXIII. 6 (2014): 621-633.
- Keroes, Jo, *Tales Out of School: Gender, Longing, and the Teacher in Fiction and Film*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1999.
- Maida, Bruno – Rolfi, Aldo, *Il futuro spezzato: i nazisti contro i bambini*, Firenze, La Giuntina, 1997.
- Meneghello, Luigi, *I fiori italiani* (1976), Milano, Rizzoli, 1992.
- Norris, Margot, *Writing War in the Twentieth Century*, Charlottesville, University Press of Virginia, 2000.
- Olschki, Marcella, *Terza liceo 1939* (1954), Pref. di Pietro Calamandrei, Palermo, Sellerio, 1993.
- Piscopo, Ugo, *La scuola del regime: i libri di testo nelle scuole secondarie sotto il fascismo*, Napoli, Guida, 2006.
- Recalcati, Massimo, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.
- Remarque, Erich Maria, *Im Westen nicht Neues* (1929), trad. it. *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Milano, Mondadori, 1989.
- Santoni Rugiu, Antonio – Santamaita, Saverio, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Schiavo, Gianluca, *Dal signor maestro al prof in crisi. L'insegnante di scuola attraverso la letteratura italiana contemporanea*, Roma, Armando, 2013.
- Spark, Muriel, *The Prime of Miss Jean Brodie* (1961), New York, HarperCollins, 2009.
- Suh, Judy, "The Familiar Attractions of Fascism in Muriel Spark's *The Prime of Miss Jean Brodie*", *Journal of Modern Literature*, XXX.2 (2007): 86-102.

L'autrice

Simona Micali

Simona Micali è ricercatrice di Letterature comparate all'Università di Siena.

Email: simona.micali@unisi.it

L'articolo

Data invio: 15/05/2015

Data accettazione: 30/09/2015

Data pubblicazione: 30/11/2015

Come citare questo articolo

Micali, Simona, *"Miss Jean Brodie and those of her kind: cattivi maestri nell'età dei totalitarismi"*, *L'immaginario politico. Impegno, resistenza, ideologia*, Ed. S. Albertazzi, F. Bertoni, E. Piga, L. Raimondi, G. Tinelli, *Between*, V.10 (2015), www.betweenjournal.it.